

학급단위의 공감기반 독서치료가 초등학생의 공감능력 및 언어폭력에 미치는 효과*

박 소 정¹ · 이 동 형² · 박 소 영³

¹학진초등학교 교사, ²부산대학교 교육학과 교수, ³부산대학교 교육학과 대학원생

Effects of a Classwide Empathy-Based Bibliotherapy Program on Elementary Students' Empathic Abilities and Verbal Violence

Park, So-Jeong¹ · Lee, Donghyung² · Park, So-Yeong³

¹Hakjin Elementary School; ^{2,3}Pusan National University, Dept. of Education

〈Abstract〉

Purpose: The purpose of this study was to investigate the effects of a classwide empathy-based bibliotherapy program on elementary students' empathic abilities and verbal violence. **Method:** An 18-session bibliotherapy program was administered to a 5th grade class of 23 students (intervention group) for 6 weeks, while no treatment was given to a wait-list control group. **Results:** Mixed-design ANOVAs revealed that emotional and communicative empathic abilities of the program group were significantly higher than those of the control group at the end of program completion (post-test) and the follow-up (8 weeks following post-test), while there was no significant difference in cognitive empathic ability. The verbal violence of the program group was also significantly lower than that of the control group at the post-test, but not at the follow-up. **Conclusion:** Our findings provide evidence that the empathy-based bibliotherapy is an effective classwide intervention for increasing emotional and communicative empathic abilities and decreasing verbal violence among elementary students.

Key words : bibliotherapy, empathic ability, verbal violence, classwide program

* 이 논문은 2017년 정부(교육부)의 재원으로 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임(2017S1A3A2067778). 이 논문은 제1저자의 석사학위 논문을 기반으로 수정 및 보완하여 작성한 것임.

Corresponding Author: Lee, Donghyung. Pusan National University, Dept. of Education, 2, Busandaehak-ro 63beon-gil, Geumjeong-gu, Busan, Korea, e-mail: leepsy@pusan.ac.kr

I. 서론

사회적 존재로서 인간의 삶은 언어와 불가분의 관계에 있다. 인간의 언어는 서로에 대한 이해를 높이고 사회적 관계의 원활유 역할을 하지만 개인의 언어가 타인에게 모욕감과 불쾌감을 주고 자존감 상실 등을 가져올 때는 쉽게 폭력의 도구가 되어 버린다(Cameron, 1998). 언어폭력은 상대방이 매우 민감한 반응을 보이는 신체적 특징이나 약점, 출신, 행동 또는 성격적 약점 등을 이용하여 별명을 지어 부르거나 놀리거나 조롱함으로써 피해자의 자존심에 상처를 입혀 정신적 피해를 주는 행위이다(노효송, 2008).

또한 언어폭력은 상대방의 자존감에 상처를 입히고 불안감과 적대감을 갖게 할 뿐 아니라 위축, 좌절, 정서적 부작용, 공격성, 반사회적 행동 등 다양한 심리적, 신체적인 부정적 결과를 가져온다(Gartrell, Herman, Olarte, Feldstein, & Localio., 1987). 언어폭력이 미치는 이러한 결과들은 성인들뿐 아니라 성장기의 학생들에게도 예외일 수 없으므로 학교 현장에서 언어폭력은 학교폭력의 주요 형태 중 하나로 인식되고 있다. 실제로, 최근 교육부(2017)가 전국 초등학교 4학년부터 고등학교 3학년까지를 대상으로 실시한 2017년 1차 학교폭력 실태조사에 따르면, 전체 학교폭력 유형 중 가장 높은 비중을 차지하는 것이 언어폭력(34%)이었다. 언어폭력의 피해 장소는 학교 안이 70.3%로 학교나 학급 단위의 보다 적극적인 지도가 필요함을 시사한다. 또한 한국교육개발원의 전국 청소년 욕설 실태조사(양명희, 강희숙, 2010)에서 초등학교 5학년 학생의 65.5%가 욕설을 사용한다고 밝혀져, 초등학교 학생들 간에 언어폭력이 만연해 있음을 확인할 수 있다.

언어폭력은 자라나는 학생들에게 큰 영향을 미칠 수 있다. 농담으로 한 말이라도 언어폭력은 상대방에게 마음의 상처를 안겨주며(Ketterman & Hazard, 2000), 부모의 언어폭력은 유아의 대인 관계 문제 발생 가능성을 증가시킨다는 연구결과(Straus, 1991)도 보고되었다. 인간은 언어를 통해 사고를 확장하고 사고의 확장을 통해 언어의 세계를 확대 변화시킨다(Vygotsky, 2012). 인간의 사고와 정서는 서로 긴밀히 연관되어 있으므로, 특정한 인지적 상태가 특정 감정을 불러일으키고, 이러한 감정이 행동을 동기화시킨다(Fischer, Shaver, & Carnochan, 1990). 그러므로 사고, 정서, 행동의 이러한 관련성을 고려할 때 폭력적 언어는 폭력적 사고를 형성하여 긍정적 정서의 표현을 억제시키며, 부정적이고 폭력적인 행동으로도 이어지게 된다(구자숙, 1999).

학생들의 언어사용실태와 언어의식에 대한 한 조사 연구(김태경 외, 2012)에 따르면, 거친 말 사용에 대한 교사의 통제나 교사-학생 간 응집성은 그 영향력이 거의 없거나 상대적으로 작은 영향력을 미치며, '또래 간의 비공식적 통제'가 가장 중요한 변인인 것으로 나타났다. 따라서 학생들 간에 자발적으로 폭력적인 언어 사용을 자제하는 분위기를 형성하는 것이 무엇보다도 중요함을 알 수 있다. 또한 언어폭력이 주로 발생하는 장소가 학생들이 주로 함께 생활하는 공간인 학교 안인 점을 고려한다면, 언어폭력 예방을 위한 학급 단위 프로그램을 실시하여 모든 학생들이 언어폭력을 서로 제재하는 분위기를 형성하는 것이 효과적인 접근일 수 있음을 시사한다.

한편, 우리나라 학생들이 욕설을 처음 배우는 시기에 대한 조사결과에 따르면, 초등학교 저학년 때가 22.1%, 초등학교 고학년 때가 58.2%로 나타나, 많은 학생들이 초등학교 시기에 욕설을 처음 접하게 됨을 알 수 있다(양명희, 강희숙, 2010). 또한 장경희 외(2011)는 일상생활에서 욕설을 사용하는 빈도를 초등학생은 97%, 중학생이 99%라고 보고하면서, 학생들이 대상을 특정하여 비하하는 것이 아니라 접미사나 접두사처럼 자연스럽게 문장에 욕설을 붙여 쓴다고 하였다. 이것은 욕설을 사용하는 이유가 언어습관 때문이라는 다른 연구결과(심미애, 2014)와도 일치하는 것으로, 언어폭력의 심각성을 막기 위해서는 특히 욕을 처음 접하고 자연스럽게 사용하는 초등학교 시기의 언어습관 형성이 매우 중요함을 보여준다.

이러한 습관적 요인 외에도 언어폭력을 유발시키는 요인들은 다양하다. 대표적으로는, 재미추구, 타인의 자아개념 손상, 자신의 자아개념이 손상될 때 도전이나 저항, 연대감 확인, 정서적 긴장감 해소 등의 요인에 의해 언어폭력이 유발되는 것으로 정리해 볼 수 있다(신재한, 전현규, 2013). 이처럼 다양한 언어폭력 유발 요인들의 공통점은 효과적인 의사소통방법의 부재로 인해 타인에 대한 공격성을 그대로 표출하는 것인데, 이를 예방하기 위해 중요하게 작용할 수 있는 심리적 요인 중 하나가 바로 '공감능력'이라고 할 수 있다.

김지신, 안지영, 오미경(2014)은 아동의 공감능력이 어떤 경로를 통해 언어폭력 가해행동에 영향을 미치는지 연구하면서 아동의 내적인 공감능력, 자아탄력성을 강화하는 것이 언어폭력 감소에 효과적임을 시사 하는 연구결과를 제시하였다. 유사하게, 김태경 외(2012)의 연구에서도 공감능력이나 자기통제력이 낮을수록 공격적 언어사용의 빈도가 높아지는 것으로 나타났으며, 정여주와 두경희(2015)도 공감능력이 높을수록 사이버 공간에서 악성 댓글의 덜 다는 경향이 있음을 보고하였다. 그 외에도 높은 공감 수준은 공격성(Kaukiainen et al., 1999)뿐 아니라 다양한 문제행동 수준을 낮추며(정명실, 2003), 공감훈련 프로그램을 통해 아동들의 공감능력이 향상될 때 문제행동이 감소되는 것으로 보고한 연구(박재룡, 2001)도 있다. 이러한 연구결과들은 아동의 공감능력이 언어적 공격성이나 언어폭력을 억제하는 중요한 요인임을 시사한다. 즉, 환경에 잘 적응하고, 학업과 인간관계에서 적절하게 기능하도록 하는 긍정적 정서능력이 발달되어야 할 초등학교 시기에 이러한 능력을 키워주는 교육적 중재는 언어폭력의 감소나 예방에 크게 도움이 될 것으로 기대해 볼 수 있다.

공감 혹은 공감능력은 상대방의 입장에서 상대방의 말을 이해하고 정확하게 이해한 바를 전달하는 능력이며(Egan, 1998), 다른 사람의 내적인 준거 틀을 정확하게, 그것의 감정적인 요소와 그것에 관련된 의미를 '마치(as if)'라는 사실을 망각함 없이, 자신이 그 사람인 것처럼 지각하는 상태(Rogers, 1957)라고도 할 수 있다. 이러한 공감의 핵심요소에 대해 여러 연구자들이 다양한 주장을 제시해왔다. 가령, Piaget(1969)는 공감의 인지적 요소를 강조하였는데, 공감은 일련의 연속적인 변화를 거치며, 자기중심적인 사고가 탈중심적인 사고로 전환하면서 발달된다고 보았다. 반면, Hoffman(1984)은 공감이 비자발적으로, 때로는 억제할 수 없을 정도로, 타자의 감정 상태를

경험하는 것이라고 하여 공감의 정서적 요소를 강조하였다. 그에 따르면 공감은 자기 자신의 상황보다는 다른 사람의 상황에 부합되는 정서적 반응을 의미한다. 유사하게, Barrett-Lennard(1981)도 다른 사람의 정서와 정확히 일치하지는 않더라도, 그에 부합되는 정서의 대리적 경험을 공감이라고 보아 공감의 정서적 요소를 강조하였다. 그런데 자기와 타인을 구분하고 그 타인의 감정을 대리적으로 느끼기 위해서는 어느 정도 인지적 능력이 요구되므로, 이러한 측면에서 대리적 정서경험으로서의 공감은 다소 인지적으로 발전된 수준의 공감이라고 할 수 있다.

이에 더하여, 공감의 의사소통적 측면을 강조하는 이론적 입장도 있다. 대표적으로 Truax와 Carkhuff(1967)는 공감이란 현재의 느낌에 대해 민감하고 이러한 느낌을 상대방의 현재 느낌에 조율한 언어로 전달하는 언어적 능력이라고 하였다. 유사한 맥락에서, 비폭력대화를 주창한 Rosenberg(2003)도 갈등을 치유하고 진정으로 소통하기 위해서는 공감하려는 사람이 상대방의 느낌과 욕구를 관찰을 통해 알아차린 후 이를 공감적으로 표현하는 과정이 필요하다고 하였다. 이처럼 공감에 대한 여러 학자들의 주장은 공감의 인지적, 정서적 혹은 의사소통적 요소 중 하나를 특히 강조하는 입장임을 알 수 있다. 따라서 이러한 주장들을 종합해서 공감을 이해한다면, 공감을 다차원적인 개념으로 이해하는 것이 타당하다고 할 수 있다(Barrett-Lennard, 1981; Davis, 1980).

이처럼 공감의 핵심적 역할에 대한 인식이 커지고 공감의 개념적 발전에 힘입어, 여러 연구자들이 언어폭력 개입 및 예방 프로그램에 공감의 요소를 통합해 왔다. 가령, 김나현, 유형근, 조용선(2010)은 언어폭력 예방을 위해 자기표현, 경청, 공감, 문제해결의 4가지 구성요소가 포함된 의사소통훈련 방법을 제시하였다. 구자경(2006)은 Rosenberg(2003)의 비폭력 대화의 모델에 근거하여 공감교육 프로그램을 실시하였는데, 이 모델은 타인이 무엇을 관찰하고, 느끼며, 무엇을 필요로 하고, 부탁하는지에 귀 기울임으로써 다른 사람의 마음을 공감할 수 있으며, 이러한 원리를 자신의 마음을 공감하는데 적용할 때 자기비판과 내적 강요에서 벗어날 수 있다고 본다. 이와 같이 공감의 요소를 담은 프로그램들은 긍정적이고 효과적인 의사소통 방법을 제시함으로써 언어문화를 순화시키고 바른 인성을 함양하려는 목적으로 실시되어 적어도 단기적 효과성을 보여 주었다는 점에서 의의가 있다.

그러나 이러한 프로그램들은 대부분 집중적 개입의 성격이 강해서 10회 내외의 단기적 프로그램 운영과 그에 따른 언어폭력 행위의 일시적 감소라는 표면적인 결과를 확인하는 데 그치고 있다는 한계점이 있다. 또한 이러한 프로그램들은 개인의 공감능력 향상에는 도움이 될 수 있지만, 언어폭력이 발생하는 맥락적 요소에도 영향을 미쳐 폭력적 언어 사용을 자제하는 분위기 형성에도 도움이 되는지는 잘 알 수 없다. 더욱이, 단위 학교 중심의 다양한 언어문화 개선 프로그램이 욕설 어휘에 관한 인식을 변화시키는 데는 성공하였으나, 욕설 행위를 감소시키는 데는 유의한 효과가 없다는 연구 결과(김평원, 이선영, 2014)는, 언어폭력의 감소를 위해서는 공감과 같은 핵심적인 심리적 요인을 통합할 뿐만 아니라, 인식이나 지식적 변화에 그치는 표면적 접근

이 아닌, 인지적 변화가 정서 및 행동적 변화로 연결되도록 포괄적이면서도, 맥락적 요소를 간과하지 않는 자연스러운 중재가 필요함을 시사한다.

본 연구는 이처럼 언어폭력의 예방에 있어서 중요한 또래 언어문화의 변화, 인지, 정서, 행동적 변화, 일상과 쉽게 접목되는 자연스러움의 요소를 갖춘 유망한 치료적 개입 도구 중 하나가 독서치료(bibliotherapy)라고 보았다. 독서치료라는 용어는 그리스어로 ‘책’, ‘문학’을 의미하는 ‘biblion’과 ‘도움이 되다’, ‘병을 고쳐주다’를 의미하는 ‘therapeia’이라는 두 단어에서 유래하였는데, 이 단어 자체로 문학작품이 치료적 기능을 가짐을 가정한다고 볼 수 있다(Gornicki, 1981, 김현희, 2002에서 재인용). 다양한 문학작품을 매개로 내담자와의 상호작용을 통해 적응과 성장, 당면 문제 해결을 얻는데 도움을 주는 치료적 방법(김현희, 2002)인 독서치료는 작품 속 인물과의 피드백 효과뿐만 아니라 참가자 서로가 피드백을 주고받을 수 있는 상호작용의 효과가 있으며(안민희, 2003), 특히 나이가 어린 아동일수록 독서활동을 통해 책 속의 인물을 만나고 다른 사람을 이해하기 시작함으로써 자신에 대한 보다 깊은 이해가 촉진될 수 있다(Nickerson, 1975). 뿐만 아니라, 독서치료에서 훈련된 치료자는 임상적 또는 발달적으로 참여자의 감정과 인지적 반응을 통합되도록 도와주기 위해 선택된 문학작품(인쇄된 글, 시청각 자료, 참여자의 창의적 글쓰기 작품)에 대해 토론을 유도한다(Hynes & Hynes-Berry, 1994). 또한, 독서치료는 토론뿐 아니라 초등학생이 쉽게 감정이입할 수 있는 독서자료를 매개로 하여 글쓰기, 역할극 등의 다양한 추수활동과 연계가 가능하며, 학생에게 구체적인 경험과 활동을 제공함으로써 인지·정서·사회적 치료 접근을 통합하기에 특히 유리하다(Shelley, 2001). 이에 따라 독서치료는 공감능력 향상 및 언어폭력 감소를 위한 개입의 도구로 매우 적합하다고 볼 수 있다.

독서치료의 기본 원리이자 구성 요소는 동일시, 카타르시스, 통찰이다(선애순, 이형선, 2010). 독서치료는 동일시 작용으로 내담자가 효과적으로 이해하고 느낄 수 있도록 돕는다. 독서치료에서 내담자는 이야기에 나오는 등장인물의 삶, 감정, 생각, 결정, 행동 등을 간접적으로 경험하게 되며 동일시 과정을 통해 다른 사람의 문제를 보면서 자신의 문제를 깨달을 수 있는 기회를 갖게 된다. 문제 상황에 노출된 대부분의 내담자는 불안감, 분노, 슬픔 등과 같은 부정적인 감정이 앞서기 때문에 자신의 문제를 객관화하여 보는 작업이 어렵다. 그러나 독서치료를 경험하면서 책 속 주인공의 카타르시스를 동일시하면서 부정적 감정에서 벗어나 통찰 또한 가능하게 되며(전경원, 권미은, 2011), 책을 읽는 사람들이 등장인물과 동일시함으로써 정서적 또는 심리적 긴장의 이완을 경험할 수 있다(김현희, 2002). 뿐만 아니라, Sullivan(Sullivan, 1987; 김현희, 2002에서 재인용)은 신중하게 고른 책들은 독자의 문제를 해결하기 위한 토론을 유도하는 촉매제가 된다고 하였다. 이는 내담자가 책을 읽는 과정에서 자신과 비슷한 문제에 봉착한 등장인물이 어떻게 그 문제를 생산적으로 해결해 나가는지를 스스로 깨닫게 됨으로써 자신의 문제를 객관적으로 바라보게 되고 문제 해결의 실마리를 찾아낼 수 있게 된다는 의미로 볼 수 있다.

현재 초등학생을 대상으로 독서치료를 적용하여 공감능력이 향상되었음을 보고한 연구는 여

러 편이 있다. 이러한 연구들은 독서치료를 통해서 참여자들의 공감능력이 향상되었음을 보고할 뿐만 아니라 공감능력과 연관되는 다양한 특성들, 가령, 갈등해결(김진아, 2009), 괴롭힘에 대한 태도(김난희, 2009), 교우(또래)관계(이수정, 이현림, 2008; 정현진, 2010), 신체화 증상 및 스트레스 수준(심해미, 2009) 등에서 긍정적 성과를 보고하였다. 또한 초등학생을 대상으로 독서치료 프로그램을 적용한 후 공격성이 감소되었음을 보고한 연구(오계선, 2008)도 있고, 독서치료를 받은 아동들의 부정성과 언어적 공격성이 분노조절 훈련을 받은 아동들에 비해 더 크게 감소한다는 연구결과(이은희, 임은정, 홍경자, 2003)도 보고된 바 있다. 보다 최근에는, 학급단위의 독서치료 프로그램이 초등학생의 언어폭력을 감소시킨다는 결과(김기쁨, 2017)가 보고되기도 하였다.

그러나 독서치료가 초등학생의 공격성이나 언어폭력 감소에 효과적이라는 선행연구 연구결과들은 독서치료가 초등학생들에게 어떠한 심리적 변화를 초래하여 공격성이나 언어폭력의 감소로 이어지는지 그 기제에 대해 구체적으로 설명하지 못하며, 대부분의 연구들이 독서치료를 학급단위보다는 선발된 소집단의 아동들을 대상으로 실시하였다는 면에서 현장적용도나 일반화 가능성의 제한을 받는다. 또한 연구 설계 면에서도 프로그램 종료 직후의 사후평가에만 그쳐 그 효과성이 얼마나 유지되는지에 대한 엄밀한 평가가 제대로 이루어지지 않았다는 점도 중요한 한계점으로 남아있다.

이러한 한계점들을 보완하고자, 본 연구에서는 언어 습관이 형성되는 중요한 시기에 있는 초등학생들에게 학급단위로 실시 가능한 공감기반 독서치료 프로그램을 개발하여 적용한 후, 공감 능력과 언어폭력에 미치는 효과를 사후시점과 추후시점에 걸쳐 평가하고자 한다. 초등학생 대상의 독서치료 관련 선행연구들이, 소수의 연구들(민서정, 2010; 전현정, 2012)을 제외하고는, 주로 공감능력 증진과 공격성 감소에 미치는 효과를 별개의 연구에서 다룬 반면, 본 연구는 언어폭력에 미치는 효과뿐 아니라 공감능력의 변화를 함께 평가하고자 한다. 이는 초등학생 대상의 공감 훈련이 공격성 감소를 초래한다는 연구결과들(한경희, 박승희, 2015; 홍선아, 서영석, 2007)이나 공감능력의 향상이 언어폭력 감소에 효과적임을 시사하는 여러 연구결과들(김지신, 안지영, 오미경, 2014; 김태경 외, 2012; Kaukiainen et al., 1999)을 감안할 때 독서치료를 통한 공감능력의 향상이 언어폭력을 감소시키는 주요 기제 중 하나일 수 있기 때문이다.

본 연구는 독서치료의 기본 원리에 근거하여 동일시, 카타르시스, 통찰의 원리를 바탕으로 하되, 독서가 가지는 치유적 힘을 극대화하기 위해, 토론이나 역할극, 글쓰기, 미술 활동, 창의적 문제해결 활동 등 소집단 및 전체 학습 활동을 병행하고 학생들 간의 상호작용을 촉진함으로써 인지, 정서 및 행동의 변화를 이끌어 내도록 학급단위의 독서치료 프로그램을 구안할 것이다. 본 연구의 학급단위 공감기반 독서치료 프로그램에 참여하는 초등학생들은 작품에 등장하는 인물들의 감정을 간접적으로 경험하고 인물이 대처하는 바를 자신과 비교하면서, 학급 또는 가정에서의 자신의 모습을 비추어 봄으로써 공감능력과 공감적 언어의 사용 능력이 신장될 것으로 예상해 볼 수 있다. 또한 이러한 변화는 자연스럽게 폭력적 언어 사용의 감소로 이어져 궁극적

으로는 학급 내 언어폭력을 감소시키는 효과가 있을 것으로 기대할 수 있다.

본 연구는 초등학교에서 학급단위로 실시할 수 있는 공감기반 독서치료 프로그램을 개발하여 적용한 후, 이러한 프로그램이 공감능력과 언어폭력에 미치는 효과를 검증하기 위해, 구체적으로 다음과 같은 연구가설을 설정하였다.

가설 1. 학급단위의 공감기반 독서치료 프로그램을 실시한 초등학교 학급(실험집단)은 그렇지 않은 학급(통제집단)에 비해 사후 및 추후 시점에서 공감능력이 유의하게 높을 것이다.

가설 2. 학급단위의 공감기반 독서치료 프로그램을 실시한 초등학교 학급(실험집단)은 그렇지 않은 학급(통제집단)에 비해 사후 및 추후 시점에서 언어폭력이 유의하게 낮을 것이다.

II. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구는 B광역시 소재 H 초등학교의 5학년 2개 학급에 소속된 남녀 초등학생 46명을 대상으로 하였다. 각 학급은 23명(각각 남 12명, 여 11명)으로 구성되었다.

2. 연구 절차

본 연구는 사전검사, 프로그램 실시 및 사후검사, 추후검사 단계를 거쳐 진행되었다. 먼저 H 초등학교 5학년 4개 학급을 대상으로 공감능력과 언어폭력에 관한 사전검사를 실시하였다. 검사 결과 학급별 공감능력 및 언어폭력 평균점수가 가장 유사한 두 학급을 선정하여, 한 학급은 실험집단, 다른 한 집단은 통제집단에 배정하였다. 프로그램 실시 단계에서 실험집단의 경우에는 본 연구의 독서치료 프로그램을 실시하였으나, 통제집단은 일상적 교과지도 활동 외에 특별한 개입이 이루어지지 않았다. 독서치료 프로그램은 창의적 체험활동 시간 및 국어, 미술 등 관련 교과 시간을 활용하여 6주간 매주 3회, 약40분씩 총 18회기를 해당 학급의 담임교사이면서 본 연구의 주저자가 직접 실시하였다. 실험집단에 대한 프로그램 실시 종료 시점에 실험집단 및 통제집단을 비교하기 위해 사전검사에 사용한 두 검사를 반복 실시하였다. 끝으로, 독서치료 프로그램 종료 후 약 8주가 경과한 시점에 사전 및 사후검사와 동일한 내용의 추후검사를 실시하여 자료를 수집하였다.

3. 학급단위의 공감기반 독서치료 프로그램

1) 독서치료 프로그램의 구안 방향

본 연구의 공감기반 독서치료 프로그램은 언어폭력 예방을 목적으로 초등학교 5학년 학생에게 적합하도록 구안한 프로그램이다. 이 프로그램의 구체적 구안 방향은 다음과 같다. 첫째, 이 프로그램은 초등학교 5학년 학생의 공감능력 향상에 초점을 두어 연구자들이 초등학교 5학년 학생에게 적합하도록 구안한 프로그램이다. 이 프로그램의 구체적 구안 방향은 다음과 같다. 첫째, 이 프로그램은 초등학교 5학년 학생의 공감능력 향상에 초점을 두어 공감의 인지적, 정서적, 의사소통적 요소를 모두 포함하도록 구성하였다. 단일차원이 아닌 다차원적 공감능력 향상의 중요성을 강조하는 문헌(Barrett-Lennard, 1981)에 기반하여 이러한 세 요소를 모두 다루되, 언어폭력의 예방 및 감소를 염두에 두고 프로그램의 내용을 이러한 목적과 연계하여 구성하였다. 공감의 하위 요소별 목표에 따라 공감기반 독서치료 프로그램은 도입 1회기, 예비 공감 및 인지적 공감 단계 2-7회기, 정서적 공감 단계 8-12회기, 의사소통적 공감 및 공감의 순환 단계 13-17회기, 종결단계 18회기로 구성하였다. 각 단계는 공감의 하위 요소별로 중점을 두었으나 다차원적 공감능력의 향상을 위해 단일 요소가 아닌 여러 요인을 통합하여 구성하였다.

둘째, 초등학교 5학년 학생의 언어폭력 감소에 목적을 두고 언어폭력의 하위 영역에 따라 상대방에게 자아개념을 손상시키지 않으며 모욕감을 주지 않기 위해 기능적 의사소통을 훈련하도록 의사소통 훈련의 측면을 강조하여 프로그램을 구성하였다. 의사소통적 공감 능력의 향상을 위해 꾸준히 공감대화를 연습할 수 있도록 위로하기, 고민 쪽지에 댓글달기, 상황극 등 다양한 활동을 프로그램에 포함시켰다. 뿐만 아니라 독서치료를 통해 공감능력을 향상시키는 과정에서 분노, 미움 그리고 울적한 마음을 다스려 언어폭력 대신 기능적 의사소통을 사용할 수 있도록 하였다.

셋째, 초등학교 고학년 학생들의 발달적 특징을 세심히 고려하여 독서치료 프로그램을 구성하였다. 이론적 고찰을 통해 공감 및 언어폭력과 관련한 초등학교 5학년 학생의 특성을 분석하여 프로그램 구성 및 운영에 반영하였다. 신체 활동을 좋아하는 초등학교 5학년 학생의 특성에 맞게 촉진 활동을 제시하고 회기별 목표에 적합한 다양한 놀이와 상황극, 공감 밴드를 활용한 공감 친구 캠페인을 함께 운영하였다.

넷째, 본 집단은 소집단 대상이 아닌 학급단위의 프로그램으로 구성하였다. 따라서 학급 전체가 적극적으로 참여할 수 있도록 프로그램 구성요소에 각별히 주의를 기울였다. 예컨대, 한 학급 전체를 대상으로 하므로 동기가 낮은 학생의 참여도가 떨어지는 문제를 최소화하기 위해 프로그램의 실시 내용과 목적을 학생들의 학교생활 장면에 적용하여 동기를 유발하였고, 이질 집단으로 구성된 소그룹을 활용하여 활발한 상호작용이 일어나게끔 하였다. 이를 위해 학생들이 자유롭게 발언할 수 있는 허용적인 분위기를 조성하였으며 활발한 소그룹 활동을 위해 사전에 모둠의 협력을 다지고 친밀감을 조성하기 위한 모둠 세우기 활동을 운영하였다.

2) 독서치료 프로그램의 내용

본 연구에서 구안된 독서치료 프로그램의 구체적인 내용은 <표II-1>과 같다. 본 연구에서 사

용한 프로그램 모형은 Barrett-Lennard(1981)의 순환적 공감모형을 기반으로 하여 김난희(2009), 박영숙(2012), 임성관(2014), 전현정(2012)의 공감능력 증진을 위한 독서치료 프로그램과 김나현, 유형근, 조용선(2010), 소유진과 최병연(2011), 이수영, 유형근, 권순영(2010)의 언어폭력 예방 프로그램에서 본 연구에 필요한 요소 및 활동을 추출하여 연구자들이 초등학교 5학년 학생의 수준에 맞게 재구성 및 보완한 것이다. 연구에 활용된 자료로는 장혜경(2009)의 아동 청소년을 위한 독서치료의 실제, 선애순과 이형선(2010)의 아동 독서치료, 김현희, 명창순, 이동희, 이리아, 이승연(2010)의 상호작용 독서치료 사례집, 그리고 다수의 선행연구들(김은주, 2013; 우자영, 2015; 이수정, 2007; 정순민, 유형근, 정연홍, 2015; 최미정, 2009)이 있다. 전체 프로그램은 총 18회기로 이루어지고 회기 당 소요 시간은 40분을 기준으로 하되 활동 내용에 따라 다소 융통성 있게 진행하였다. 또한 고착된 언어습관의 변화와 장기적인 언어폭력 예방 효과를 위해 공감 일기를 주 2회 병행하여 쓰도록 하였다.

〈표 II-1〉 공감기반 독서치료 프로그램의 각 단계별 주제와 활동 내용

단 계	회 기	주제/회기별 목표	독서자료/활동내용
시 작	1	[소개합니다] 프로그램의 목적을 알고, 상담자와 내담자 간의 친밀감 및 상호존중감을 형성할 수 있다.	[너는 누구니] -프로그램 안내, 약속 정하기 -공감, 바른 대화법의 필요성 나누기 팝업책 만들기 너는 누구니 퀴즈놀이
	2	[함께 느끼는 우리의 감정] 다양한 감정을 알아보고, 공감할 수 있다.	[기분을 말해봐요] -일상 중 다양한 감정 · 표현 방식 탐색 -마임으로 감정 알아맞히기 놀이
예 비 공 감 및	3	[소중한 나의 감정] 내가 느끼는 다양한 감정들에 대하여 인식해보고, 감정을 표현하는 것에 대한 중요성을 알 수 있다.	[감정을 숨기는 찬이] -감정빙고게임 -자신의 감정 인식해보기
	4	[나는 누구인가?] 다양한 성격유형에 따라 생각하거나 느끼는 감정들이 다르다는 것을 이해할 수 있다.	[왜 나만 미워해! 소민이와 주미 이야기] -상반된 성격의 등장인물과 나의 성격 비교해보기 -간이 MBTI를 통한 다양한 성격유형 알아보기
인 지 적	5	[예비 공감: 경청1] 공감을 위한 사전 단계 중 경청의 중요성을 이해할 수 있다.	[사고몽치 하워드는 귀만 크대요] -빨간 모자 강아지 vs 노란 모자 고양이 -경청의 기술 익히기
공 감	6	[예비 공감: 경청2] 쌍방향 의사소통의 중요성과 필요성을 이해할 수 있다.	[내 말 좀 들어주세요, 제발] -가라사대 -일방통행vs쌍방통행
	7	[생각을 바꿔봐] 사람마다 생각이 다를 수 이해하고 다양한 관점을 수용할 수 있다.	[반이나 차 있을까 반밖에 없을까] 내가 그리는 두 사람 이야기 -누가 먼저 보트에 타야할까

(표 계속)

단 계	회 기	주제/회기별 목표	독서자료/활동내용
정 서 적 공 감	8	[화, 너는 누구냐] 분노의 감정을 인식하고 분노의 긍정적, 부정적 표현 방법에 대하여 이해할 수 있다.	[소피가 화나면-정말, 정말 화나면], [화가 나는 건 당연해] -분노의 긍정적, 부정적 표현 방법 8가지 소개하기: 욕설 대신 다른 해결방법 찾기 -소피 마음 안의 분노 형상화하기 -날 힘들게 한 '나' 만나기 -신문지 트위스트
	9	[미움, 너는 누구냐] 미운 감정을 인식하고 풀어낼 수 있다.	[미움 일기장] -마음 일기장 만들기 -감정 일기 소개하기
	10	[울적할 땐 이렇게] 울적한 마음을 인식하고 다스릴 수 있다.	[화가 났어요] -안의 명상법 따라 하기 -이야기 속 공감대화 소개
	11	[위로하기] 자신의 마음을 알아차리고 자기 공감과 위로를 할 수 있다.	[왜 나만 미워해! 현수 이야기] -자기 공감, 자기 위로하기 -등장인물에게 공감표현하기 -공감 마니또
	12	[공감적 관심 가지기] 등장인물과 친구들의 이야기에 관심을 가지고 마음을 알아차릴 수 있다.	[문제야] -주인공의 마음이 되어 그림일기 쓰기 -주인공에게 위로의 편지 쓰기 -고민 쪽지에 공감, 지지 댓글 달기
의 사 소 통 적	13	[언어폭력 NO! 공감언어 YES!] 공감 언어를 사용하는 습관을 길러 언어폭력을 줄일 수 있다.	[말로 때리면 안돼] -언어폭력에 대한 자신의 경험 나누기 -공감언어의 필요성을 알고 공감 친구 선언하기 -공감 친구 캠페인 활동 소개
공 감	14	[나 전달법] 너 전달법과 나 전달법을 비교하여 나 전달법의 필요성을 알고 나 전달법으로 내 감정을 효과적으로 표현할 수 있다.	[학과 해오라기] -나 전달법 알기 -너 전달법vs나 전달법 역할극
및	15	[욕 대신 공감대화로] 욕을 하는 대신 공감대화 하는 방법을 익힐 수 있다.	[내 짝궁 최영대] -보이지 않는 벽 -다시 쓰는 내 짝궁 최영대
공 감 의	16	[주장 훈련] 언어폭력이 일어날 만한 상황에서 효과적으로 나의 생각과 기분을 전달할 수 있다.	[나는 슈갈이다] -공감대화 -언어폭력에 대한 방패말 만들기 -'화가 날 때 이렇게' 공감대화 연습하기
순 환	17	[긍정 언어] 긍정 언어를 통해 마음을 나눌 수 있다.	[행복한 의자나무] -칭찬게임 -칭찬 보물찾기
종 결	18	[내 마음의 주인은 나] 프로그램에 대한 소감을 나누고 지속적인 변화를 다짐할 수 있다.	[난 여기 왜 있을까],[토닥토닥] -우리 모두는 왜 소중할까 -최고의 내가 되기 위한 다짐하기 -언어폭력예방 인증서 수여하기

2) 회기별 지도 단계

독서치료 프로그램의 회기별 지도는 Hynes와 Hynes-Berry(1994)의 인식, 고찰, 병치, 자기적용의 4단계 치료 과정에 입각하여 진행되었다. 또한 김현희 외(2010)가 제시한 질문 유형을 기초로 하여 각 회기별 활동지의 질문들을 본 연구자들이 연구 주제에 맞게 제작하였다. 본 프로그램의 회기별 진행 단계는 <표 II-2>와 같다.

<표 II-2>회기별 공감기반 독서치료 프로그램의 지도 단계

단계	세부 단계	활동 방법	시간(예시)
도입	동기유발	전체 학습	5분
전개	자료 읽기 인식 고찰 병치 자기적용 추후활동	전체 학습 개별 학습 소집단 토의 전체 학습	32분
정리	소감 나누기	소집단 · 전체 학습	3분

각 단계별 질문 유형의 특징은 다음과 같다. 첫 단계는 전반적인 인식을 돕는 질문의 유형으로 책에 대한 전반적인 주제 및 책에 대한 이해를 파악하고 개인적인 가정을 파악하는 질문이 포함된다. 또한 등장인물과 사건에 대한 인식과 느낌, 책의 전반적인 인상, 전에는 인정하지 못했던 자신의 느낌에 대한 인식 등과 관련된 질문이 이 단계에 속한다. 두 번째 단계는 이해 및 고찰을 돕는 질문의 유형으로 책의 내용을 구체적으로 살펴보고 사건들 간의 관계, 책 내용과 자신의 생각으로 보다 심도 있게 연결 지어 보는 단계이다. 등장인물이 지닌 문제, 등장인물의 행동과 동기, 책에서 나타난 문제 해결 방법 등에 대한 질문이 포함되며, 대개 ‘왜?’ ‘어떻게?’ 형태로 이루어진다. 세 번째 단계는 기존의 문제해결 방법에 대해 다각적으로 평가하고 새로운 접근을 시도해 보도록 유도하는 질문 유형으로, 본문에서 일어나지 않았던 사건이나 일어났음직한 다양한 사건을 생각해 보고 결과를 예측하는 단계이다. 가능한 여러 해결책을 생각해 보고 비교하면서 새로운 대안을 만들어 본다. 마지막으로 자기 적용을 돕는 질문은 책을 읽으면서 얻은 느낌이나 자신이 인식하게 된 감정이 실제로 자신에게 어떤 의미가 있는지 탐구하는 과정으로 등장인물의 문제와 자신의 문제 간에 유사한 점을 발견하도록 조력하는 단계이다. 즉 ‘네가 만약 ~였다면’ 의 형태로 이루어진다.

4. 측정 도구

1) 공감능력

본 연구에서는 공감능력의 인지적·정서적 요소를 측정하기 위해 Davis(1980)가 제작한 대인관계 반응성 지수(Interpersonal Reactivity Index: IRI)와 Bryant(1982)의 공감적 각성 검사를 박성희(1997)가 변안하고 수정 보완한 인지적·정서적 공감능력 검사지를 사용하였다. 인지적·정서적 공감능력 검사의 하위 영역 중 인지적 요소(총 10문항)는 조망취하기(5문항), 상상하기(5문항)로 구성되어있으며, 정서적 요소(총 20문항)는 공감적 각성(15문항), 공감적 관심(5문항)으로 구성되어 있다. 각 문항은 평소 자신의 생각이나 느낌과 비슷한 정도를 Likert식 5점 척도(1: 전혀 그렇지 않다 ~ 5: 매우 그렇다)에 보고하도록 구성되어있다. 본 연구에서 인지적 요소의 신뢰도 Cronbach's α 는 .91, 정서적 요소의 신뢰도는 .96, 전체 30문항의 신뢰도는 .98로 나타났다.

공감능력의 의사소통적 요소를 측정하기 위해 의사소통적 공감능력 평가지를 사용하였는데, 이 평가지는 원래 Carkhuff(1969)의 대인관계기능평가척도를 권정안(2001)이 변안하여 수정·보완한 것인데, 이를 다시 김경미(2011)가 초등학교 5학년 수준에 맞게 재수정한 것이다. 이 평가지는 다른 사람이 어떤 말을 하는 5가지 상황을 제시하고 아동이 그 대상에게 해 줄 말이나 행동을 자세히 기록하게 한 후, 평정자가 다섯 가지 수준 중 하나로 평정하도록 구성되어있다. 1수준은 공감이 아주 낮은 반응이고 5수준은 공감이 매우 높은 반응이다. 피검자가 반응한 수준이 바로 그 문항에서 얻는 공감점수가 되는데, 5개 문항에 대한 반응을 합산한 총점이 개인 의사소통적 공감 점수이다. 평정 시 신뢰도를 높이기 위해, 본 연구에서는 연구자들 외 2인이 독립적으로 평정한 후 차이가 있는 경우 합의하여 결정하는 평정 방식을 취했다. 권정안(2001)의 연구에서 Cronbach's α 는 .81로 나타났으며 본 연구에서는 .97로 나타났다.

2) 언어폭력

본 연구에서는 언어폭력을 측정하기 위해 구자관(2007)이 개발한 언어폭력검사를 김나현, 유형근, 조용선(2010)이 초등학생 수준에 맞게 수정 및 재구성한 척도를 사용하였다. 총 11개 문항과 2개의 하위 영역(자아개념 손상 6문항, 모욕감 5문항)으로 이루어져 있으며, 각 문항에 제시된 특정 행동(예: 친구에게 욕을 한 적이 있다, 친구의 성격에 대해 놀리는 말을 한 적이 있다)을 지난 일주일 동안 얼마나 했는지를 5점 Likert 척도(1: 전혀 안했다 ~ 5: 매우 많이 했다)로 보고하도록 구성되어있다. 본 연구에서 문항 전체의 Cronbach's α 는 .97로 나타났다.

5. 자료 분석

본 연구의 자료 분석 방법은 다음과 같다. 먼저 사전점수의 실험집단 및 통제집단 간의 사전-사후-추후 측정치 및 시기별 점수 차이가 있는지 살펴보기 위해 (실험집단, 통제집단) × (사전, 사후, 추후시점) 이원반복측정 분산분석을 실시하였다. 이러한 분석 결과 시점과 집단 간의 상호

작용이 .05수준에서 유의한 경우에는 단순 주효과 검증을 실시하여, 시점별 집단 간 차이와 집단별 시점에 따른 차이를 해석하였다. 각 집단 별 세 시점에 따른 평균변화의 양상을 해석하기 위해서는 사후검증으로서 시점별 paired *t*-test를 실시하였다. 또한 각 시점에서 실험집단과 통제집단의 평균차이가 유의한 경우 효과의 크기, 즉 Cohen(1988)의 *d* 값을 산출하여 해석하였다. Cohen의 지침에 따라, 효과크기(*d*)가 .20미만은 효과 없음, .20~.50일 때는 낮은 효과, .50~.80일 때는 중간 효과, .80이상이면 큰 효과로 판단하였다. 마지막으로 통계적 검증에 따른 양적 결과를 보완하기 위해 독서치료 회기별 소감, 전체 프로그램 종료 후 작성한 경험보고서 내용 및 프로그램 진행 동안의 지도 교사의 관찰내용을 함께 분석하였다.

III. 연구 결과

1. 학급단위의 공감기반 독서치료 프로그램이 공감능력에 미치는 효과

1) 인지적 공감능력에 미치는 효과

인지적 공감능력에서 실험집단의 사전점수 평균은 36.17(*SD*=6.64)로, 통제집단의 평균은 35.69(*SD*=5.94)로 나타났으며, 독립표본 *t*검증 결과 두 집단 간에 유의한 차이가 없는 것으로 나타나($t=1.37, p>.05$), 사전 동질성이 확인되었다. 공감기반 독서치료 프로그램이 인지적 공감능력에 미치는 효과를 검증하기 위해 이원반복측정 분산분석을 실행한 결과, 시점($F=1.87, p=.16$), 집단($F=1.89, p=.18$), 시점과 집단의 상호작용($F=2.75, p=.07$)이 모두 유의하지 않았다. 통제집단의 평균은 사전검사와 비교할 때 사후 및 추후검사에서 거의 변화가 없는 반면(사후 $M=35.26, SD=6.39$; 추후 $M=34.6, SD=6.36$), 실험집단의 평균은 사후검사($M=39.3, SD=6.46$)와 추후검사($M=37.47, SD=8.6$)에서 다소 증가하는 양상을 보였으나 집단과 시점의 상호작용이 유의하지 않았으므로, 단순 주효과 분석은 추가로 실시되지 않았다. 따라서 공감기반 독서치료 프로그램이 인지적 공감능력에 미치는 효과는 통계적으로 유의하지 않았다고 할 수 있다.

2) 정서적 공감능력에 미치는 효과

실험집단과 통제집단의 사전 동질성을 확인하기 위해 두 집단 간에 정서적 공감능력 사전점수 평균(<표 III-3> 참조)을 비교한 결과, 통계적으로 유의한 차이가 없었다($t=0.93, p>.05$). 다음으로, 본 연구의 독서치료 프로그램이 정서적 공감능력에 미치는 효과를 검증하기 위해 이원반복측정 분산분석을 실행하였으며, 그 결과가 <표 III-1>에 제시되어있다.

<표 III-1> 정서적 공감능력에 대한 이원반복측정 분산분석 결과

변산원	SS	df	MS	F	p
집단	2574.03	1	2574.03	6.67*	.013
집단 간 오차	16991.62	44	386.17	-	-
시점	312.06	2	156.03	5.41**	.006
집단 × 시점	592.06	2	296.03	10.27**	.000
시점별 오차	2536.55	88	28.82	-	-

* $p < .05$, ** $p < .01$

<표 III-1>에서 볼 수 있듯이, 집단에 따라 정서적 공감능력에 있어서 유의한 차이($p < .05$)가 있었으며, 시점에 따른 차이도 유의하였다($p < .01$). 이러한 주효과에 더하여 집단과 시점 간의 상호작용 효과가 통계적으로 유의한 것으로 나타났다($p < .01$). 유의한 상호작용 효과를 해석하기 위해 집단별 및 시점별로 단순 주효과 검증을 실시하였고, 그 결과가 <표 III-2>에 제시되었다.

<표 III-2> 정서적 공감능력에 대한 단순 주효과 분석 결과

변산원	SS	df	MS	F	p	
집단	집단 @ 사전	89.04	1	89.04	0.87	.356
	오차	4510.26	44	102.51	-	-
	집단 @ 사후	1584.78	1	1,584.78	10.22**	.003
	오차	6820.96	44	155.02	-	-
	집단 @ 추후	1492.26	1	1,492.26	8.01**	.007
	오차	8196.96	44	186.29	-	-
시점	시점 @ 실험집단	620.96	2	310.48	10.18**	.000
	오차	1341.71	44	30.49	-	-
	시점 @ 통제집단	283.16	2	141.58	5.21**	.009
	오차	1194.84	44	27.16	-	-

** $p < .01$

<표 III-2>에서 볼 수 있듯이, 정서적 공감능력에 있어서 각 시점별 집단 간 차이는 사전검사에서는 집단 간 차이가 통계적으로 유의하지 않았으나($F = .87, p > .05$), 사후 검사 점수($F = 10.223, p < .01$), 추후 검사 점수($F = 8.01, p < .01$)에서는 실험집단이 통제집단 보다 모두 유의하게 높은 정서적 공감능력 점수 평균값을 나타냈다. 즉, 사후 검사 및 추후 검사에서 실험집단은 통제집단에 비해 정서적 공감능력이 유의하게 높은 것으로 나타났다.

한편, 집단별 시점 간의 평균 차이가 통계적으로 유의한지 살펴보기 위한 사후검증으로, 사전-사후, 사후-추후, 사전-추후 점수 차이에 대한 paired t -test를 실시한 결과, 실험집단의 경우 사전-사후($t = -5.01, p < .01$), 사후-추후($t = 2.51, p < .05$) 차이가, 통제집단의 경우, 사후-추후($t = 3.02, p < .01$), 사전-추후($t = 2.63, p < .05$) 차이가 통계적으로 유의한 것으로 나타났다.

학급단위의 공감기반 독서치료가 초등학생의 공감능력 및 언어폭력에 미치는 효과

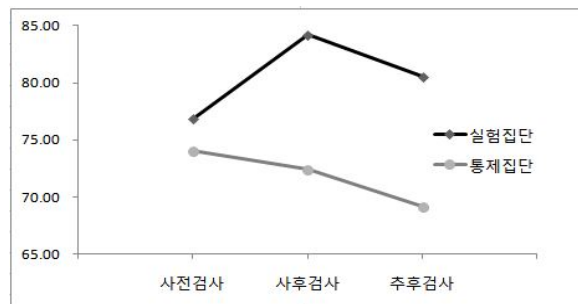
유의한 평균 차이에 대해서 효과의 크기(Cohen's *d*)를 산출한 결과, 사후 시점에서는 .96, 추후 시점에서는 .85의 효과의 크기를 보였다. <표 III-3>에 정서적 공감능력의 시점별, 집단별 평균 및 표준편차, 효과의 크기 및 사후검증 결과가 함께 제시되어 있으며, 이러한 평균의 변화 양상을 그래프로 나타내면 <그림 III-1>과 같다.

<표 III-3> 시점별 실험 및 통제집단의 정서적 공감능력의 평균, 표준편차, 사후검증 결과 및 효과의 크기

집단/시점	사전	사후	추후
실험집단 평균(표준편차)	76.82(11.1) ^a	84.17(12.26) ^b	80.56(14.34) ^a
통제집단 평균(표준편차)	74.04(9.03) ^a	72.43(12.63) ^a	69.17(12.91) ^c
효과 크기 Cohen's <i>d</i>	-	0.96	0.85

* 다른 영문자(^{a, b, c})는 사후검증결과 .05 혹은 .01 수준에서 두 평균 간 유의한 차이를 의미함.

분석결과를 정리하면, 독서치료 프로그램에 참여한 실험집단의 학급이 아무런 프로그램에 참여하지 않은 통제집단 학급에 비해, 6주간의 프로그램 후에 정서적 공감능력이 유의하게 증가하였고, 그러한 효과는 비교적 큰 정도로 나타났다고 할 수 있다. 또한 다시 8주가 경과한 추후시점에서는 이러한 변화의 크기가 줄어들기는 하였으나, 여전히 통제집단에 비해서는 높은 수준의 정서적 공감능력을 보였음을 확인할 수 있다.



<그림 III-1> 집단과 시점에 따른 정서적 공감능력 점수

3) 의사소통적 공감능력에 미치는 효과

앞의 분석과 마찬가지로, 의사소통적 공감능력 점수 평균(<표 III-6> 참조)에 있어서 실험집단과 통제집단이 프로그램 참여 이전에 동질적인지 알아보기 위해 *t*검증을 실시한 결과 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타나($t=0.00, p>.05$), 동질성이 확인되었다. 독서치료 프로그램

이 의사소통적 공감능력에 미치는 효과를 검증하기 위해 이원반복측정 분산분석을 실행한 결과는 <표 III-4>와 같다.

<표 III-4> 의사소통적 공감능력에 대한 이원반복측정 분산분석 결과

변산원	SS	df	MS	F	p
집단	292.76	1	292.76	42.35**	.000
집단 간 오차	304.15	44	6.91	-	-
시점	104.36	2	52.18	23.15**	.000
집단 × 시점	179.26	2	89.63	39.76**	.000
시점별 오차	198.38	88	2.25	-	-

** $p < .01$

<표 III-4>에서 나타난 바와 같이 시점, 집단에 따라 유의한 차이($p < .01$)가 있었으며, 집단과 시점 간의 상호작용 효과가 통계적으로 유의한 것으로 나타났다($p < .01$). 상호작용을 해석하기 위해 단순 주효과 분석을 실시한 결과는 <표 III-5>와 같다.

<표 III-5> 의사소통적 공감능력에 대한 단순 주효과 분석 결과

변산원	SS	df	MS	F	p	
집단	집단 @ 사전	0.000	1	0.00	0.00	1.000
	오차	77.91	44	1.77	-	-
	집단 @ 사후	356.17	1	356.17	56.57**	.000
	오차	277.04	44	6.29	-	-
	집단 @ 추후	115.85	1	115.85	34.54**	.000
	오차	147.57	44	3.35	-	-
시점	시점 @ 실험집단	277.59	2	138.79	43.70**	.000
	오차	139.74	44	3.18	-	-
	시점 @ 통제집단	6.03	2	3.01	2.26	.116
	오차	58.64	44	1.33	-	-

** $p < .01$

<표 III-5>에서 볼 수 있듯이, 의사소통적 공감능력에 있어서 측정시기별 집단 간 차이는 사전검사에서는 집단 간에 통계적으로 유의하지 않았으나($F = .000, p > .05$), 사후검사 점수($F = 56.567, p < .01$)와 추후검사 점수($F = 34.543, p < .01$)에서 모두 통계적으로 유의한 차이를 보였다. 한편, 집단별 시점 간의 평균차이가 통계적으로 유의한지 살펴보기 위해 paired *t*-test를 실시한 결과, 실험집단에서 사전-사후($t = -8.19, p < .01$), 사후-추후($t = 3.55, p < .01$), 사전-추후($t = -6.75, p < .01$) 차이가 통계적으로 유의한 반면, 통제집단은 시점에 따른 유의한 변화가 없었다. 유의한 집단 간 평균 차이에 대해서 효과의 크기(Cohen's *d*)를 산출한 결과, 사후 시점에서는 2.27, 추후 시점에서는

학급단위의 공감기반 독서치료가 초등학생의 공감능력 및 언어폭력에 미치는 효과

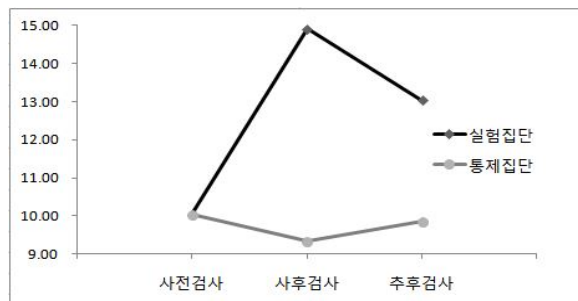
1.78의 비교적 매우 큰 효과의 크기를 보였다.

<표 III-6>에 의사소통적 공감능력의 시점별, 집단별 평균 및 표준편차, 효과의 크기 및 사후 검증 결과가 제시되어 있으며, 이러한 평균의 변화 양상을 그래프로 나타내면 <그림 III-2>와 같다. 이러한 결과는, 앞의 정서적 공감능력과 유사하게, 독서치료 프로그램에 참여한 실험집단의 학급이 아무런 프로그램에 참여하지 않은 통제집단 학급에 비해, 6주간의 프로그램 직후 의사소통적 공감능력이 유의하게 증가하였으며, 그러한 효과는 비교적 크다는 것을 보여준다. 또한 이러한 변화는 8주가 경과한 추후 시점에도 그 효과의 크기가 감소되기는 하였으나 여전히 통계적으로 유의한 수준에서 유지되는 경향을 보여준다.

<표 III-6> 시점별 실험 및 통제집단의 의사소통적 공감능력의 평균, 표준편차, 사후검증 결과 및 효과의 크기

집단/시점	사전	사후	추후
실험집단 평균(표준편차)	10.04(1.39) ^a	14.91(3.16) ^b	13.04(2.28) ^c
통제집단 평균(표준편차)	10.04(1.26) ^a	9.34(1.61) ^a	9.86(1.21) ^a
효과 크기 Cohen's <i>d</i>	-	2.27	1.78

* 다른 영문자^{a, b, c}는 사후검증결과 .05 혹은 .01 수준에서 두 평균 간 유의한 차이를 의미함.



<그림 III-2> 집단과 시점에 따른 의사소통적 공감능력 점수

2. 학급단위의 공감기반 독서치료 프로그램이 언어폭력에 미치는 효과

언어폭력 점수의 평균(<표 III-9> 참조)에 있어서 실험집단과 통제집단의 사전동질성을 확인한 결과, 동질적인 것으로 확인되었다($t=1.59, p>.05$). 본 연구의 독서치료 프로그램이 언어폭력에 미치는 효과를 검증하기 위해, 이원반복측정 분산분석을 실시한 결과는 <표 III-7>과 같았다.

<표 III-7> 언어폭력에 대한 이원반복측정 분산분석 결과

변산원	SS	df	MS	F	p
집단	1074.09	1	1074.09	6.24*	.016
집단 간 오차	7574.61	44	172.15	-	-
시점	203.32	2	101.66	5.63**	.005
집단 × 시점	135.41	2	67.70	3.75*	.027
시점별 오차	1588.61	88	18.05	-	-

* $p < .05$, ** $p < .01$

<표 III-7>을 보면, 앞서 제시한 정서적 및 의사소통적 공감능력에 대한 결과들과 유사하게, 시점과 집단에 따른 주효과($p < .05$)와 상호작용 효과($p < .05$)가 모두 유의한 것을 알 수 있다. 유의한 상호작용 효과를 해석하기 위해 집단별 및 시점별로 단순 주효과 분석을 실시하였으며, 그 결과가 <표 III-8>에 제시되었다.

<표 III-8> 언어폭력에 대한 단순 주효과 분석 결과

변산원	SS	df	MS	F	p	
집단	집단 @ 사전	153.39	1	153.39	2.52	.120
	오차	2678.44	44	60.87	-	-
	집단 @ 사후	793.07	1	793.07	10.46**	.002
	오차	3335.39	44	75.80	-	-
	집단 @ 추후	263.04	1	263.04	3.68	.062
오차	3149.39	44	71.58	-	-	
시점	시점 @ 실험집단	248.89	2	124.45	6.55**	.003
	오차	836.44	44	19.01	-	-
	시점 @ 통제집단	89.83	2	44.91	2.62	.084
	오차	752.17	44	17.09	-	-

** $p < .01$

<표 III-8>에서 보듯이, 언어폭력에 있어서 각 시점별 집단 간 차이는 사전검사와 추후검사 시점에서는 집단 간 차이가 통계적으로 유의하지 않고(사전검사, $F=2.52$, $p > .05$; 추후검사 $F=3.68$, $p > .05$), 사후검사 점수($F=10.46$, $p < .01$)에서만 유의한 차이가 있었으며, 실험집단 학습이 통제집단 학습보다 모두 유의하게 낮은 언어폭력 점수 평균값을 나타냈다.

한편, 집단별 시점 간의 평균 차이 검증(paired t -test)에서도 실험집단의 경우만 유의한 차이가 있었으며 통제집단의 경우 유의한 차이가 없었다. 구체적으로는 실험집단의 사전-사후($t=3.17$, $p < .01$), 사전-추후($t=2.16$, $p < .05$) 점수 차이가 통계적으로 유의하였다.

유의한 사후검사 시점에서의 집단 간 평균 차이에 대해서 효과의 크기(Cohen's d)를 산출한 결과, $d=.98$ 의 효과의 크기를 보였다. <표 III-9>에 언어폭력 점수의 시점별, 집단별 평균 및 표준

학급단위의 공감기반 독서치료가 초등학생의 공감능력 및 언어폭력에 미치는 효과

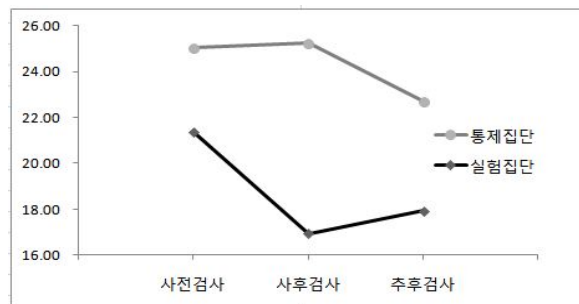
편차와 효과의 크기 및 사후검증 결과가 제시되어 있으며, 시점과 집단에 따른 언어폭력 점수 평균의 변화 양상을 그래프로 나타내면 <그림 III-3>과 같다.

언어폭력에 대한 분석결과를 정리하면, 독서치료 프로그램에 참여한 실험집단의 학급이 아무런 프로그램에 참여하지 않은 통제집단 학급에 비해, 6주간의 중재 직후 지난 1주일간 언어폭력을 행사한 정도가 유의하게 낮은 것으로 나타났다. 비록 8주가 경과한 추후시점에서 실험집단의 언어폭력 점수는 통제집단의 점수와 통계적으로 유의한 차이를 보이지는 않았으나, 사전시점에 비해서는 여전히 유의하게 낮은 수준의 언어폭력 점수를 보였다.

<표 III-9> 시점별 실험 및 통제집단의 언어폭력의 평균, 표준편차, 사후검증 결과 및 효과의 크기

집단/시점	사전	사후	추후
실험집단 평균(표준편차)	21.39(8.76) ^a	16.95(7.78) ^b	17.95(9.75) ^b
통제집단 평균(표준편차)	25.04(6.7) ^a	25.26(9.54) ^a	22.73(6.92) ^b
효과 크기 Cohen's <i>d</i>	-	0.98	-

* 다른 영문자(^a ^b)는 사후검증결과 .05 혹은 .01 수준에서 두 평균 간 유의한 차이를 의미함.



<그림 III-3> 집단과 시점에 따른 언어폭력 점수

3. 학생 경험보고서 및 교사 관찰내용 분석

양적 결과를 보완하기 위하여, 독서치료 프로그램에 참여한 학생들의 경험 보고서와 프로그램을 실시하면서 교사가 관찰한 내용을 분석하였다. 분석 결과, 학생들은 인지적, 정서적, 행동적 영역에서의 다양한 긍정적 변화 경험을 보고하였으며, 교사의 관찰 결과도 학생들의 경험보고와 대체로 일치하였다.

인지적 측면에서는 주로 통찰과 동일시 경험을 시사하는 내용들이 많았다. 구체적으로 보면,

경험과 관점에 따라 생각과 감정이 달라질 수 있다는 점을 깨닫게 되었다거나 말 한마디가 자신을 바꿀 수 있음을 깨달았다는 내용, 감정을 무조건 숨기지 않고 효율적으로 표현하는 것이 중요함을 알게 되었다는 내용, 말의 영향에 대해서 알게 되었다는 내용 등이 많았으며, 또한 프로그램을 진행하면서 책 속의 등장인물의 마음이 어떨지 그 인물의 입장에서 진지하게 탐색하는 모습이나, 거친 언어습관을 고치려고 다짐하는 모습 등이 교사에 의해 관찰되었다.

또한 정서적 측면의 경험도 보고되었다. 화를 다스리는 호흡법이나 '미움 일기장'을 쓰면서 마음이 편안해지고 고요해졌다는 내용, 감정을 솔직하게 말하니 후련했다는 내용 등이 그 예로, 대체로 카타르시스 경험을 보고하는 내용들이었다. 교사의 관찰에서도 공감대화를 처음에는 어색하고 수줍어했지만, 점차 즐겁고 뿌듯해하는 모습, 표정이 편안해지는 모습 등이 관찰되었다.

끝으로, 행동적 변화 면에서는, 나-전달법이나 공감표현 등을 통해 상대방에게 상처를 주지 않으면서 자신의 감정을 명확하게 표현할 수 있게 되었다는 내용, 나쁜 말을 하는 습관이 없어지고, 부드러운 말과 공감 대화가 많아지게 되었다는 내용, 짜증날 때도 거칠거나 공격적인 말을 쓸 필요가 없어지게 되었다는 내용 등 구체적인 언어 사용 습관의 변화를 시사하는 내용이 여러 참여 학생들에 의해 보고되었다. 또한 학생들 간에 공격적인 언어가 줄어들면서 학급 분위기가 부드러워진 모습이나, 상대방의 기분을 살피고 자신의 감정을 보다 적극적으로 표현하겠다고 다짐하는 모습 등이 교사에 의해서도 관찰되었다.

이와 같은 학생들의 경험보고 내용과 교사의 관찰결과는 앞서 제시한 통계적 분석에서 나타난 독서치료 프로그램의 긍정적 효과와 맥을 같이하여, 본 연구의 프로그램에 참여하면서 학생들의 공감능력, 특히 정서적 및 의사소통적 공감능력이 신장되었으며, 공감적 언어를 사용하는 습관들이 점차 형성되면서 폭력적 언어 사용 습관이 감소하였음을 시사하였다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 초등학교의 학급단위로 적용할 수 있는 공감기반 독서치료 프로그램을 개발하고, 이를 5학년 한 학급(남 12명, 여11명)에 6주(총18회기) 동안 적용한 후, 사후(프로그램 종료 직후) 및 추후(8주 경과 후) 시점에서 인지적, 정서적, 의사소통적 공감능력 및 언어폭력에 미치는 효과를 검증하였다. 통제집단은 독서치료 프로그램에 참여한 학급(실험집단)과 유사한 학급이었지만, 아무런 프로그램에 참여하지 않았다. 본 연구의 주요결과를 요약하고 차례로 논의하면 다음과 같다.

첫째, 학급단위의 공감기반 독서치료를 받은 학급은 그렇지 않은 학급과 비교할 때, 정서적 및 의사소통적 공감능력에 있어서 사후 및 추후시점에서 유의하게 높은 것으로 나타났으며(사전

점수에서는 유의한 차이가 없었음), 다만 인지적 공감능력에서는 유의한 차이가 없었다. 이로써 본 연구의 가설 1이 부분적으로 지지되었다. 효과의 크기를 볼 때 정서적 및 의사소통적 공감능력에 대한 프로그램의 효과는 비교적 큰($d=0.85\sim 2.27$) 것으로 나타났으며, 프로그램 종료 후 8주가 경과된 시점에서는 이러한 긍정적 효과가 경감되기는 하였으나 여전히 통제집단 학급에 비해 유의하게 높은 수준을 유지하였다. 이러한 긍정적 결과는 본 연구의 독서치료 프로그램이 초등학생의 정서적 공감능력과 의사소통적 공감능력을 향상시켰음을 보여주는 결과로, 6주 동안의 독서치료를 통해, 화, 미움, 우울, 외로움, 기쁨 등의 다양한 감정을 보이는 등장인물의 마음을 헤아리고, 위로, 지지의 반응을 할 수 있는 활동들을 진행함으로써 학생들이 다른 사람의 정서에 대해 관심을 가지고 공감적 정서가 각성되는 정서적 공감능력이 향상되었기 때문일 것이다. 또한, 자신의 생각과 감정을 긍정적으로 표현하는 나-전달법, 공감대화, 주장훈련, 공감캠페인, 긍정 언어 사용 등이 의사소통적 공감능력을 향상 시켰기 때문인 것으로 보인다.

이러한 결과는 초등학생 소집단을 대상으로 독서치료를 적용하여 아동의 공감능력이 향상됨을 보고한 선행연구들(김난희, 2009; 김진아, 2009; 심해미, 2009; 이수정, 이현림, 2008; 정현진, 2010; 조선순, 2011)과 전반적으로 일치하는 결과이지만, 본 연구에서는 독서치료 프로그램을 학급단위로 적용하였고, 또한 추후시점까지 긍정적 효과가 유지되었음을 보여주었다는 점에서 선행연구 결론을 일반화의 범위 면에서 확장하고 있다고 할 수 있다. 다만, 본 연구에서 '인지적 공감능력'에서는 통계적으로 유의한 변화가 없었다는 점을 언급할 필요가 있다. 본 연구에서 정서적 및 의사소통적 공감능력과 마찬가지로, 독서치료를 받은 학급의 인지적 공감능력 또한 상승하는 경향을 보이기는 하였으나, 프로그램의 효과가 크지 않아 통계적 유의수준에는 미치지 못했다($p<.07$).

이러한 결과는 초등학생을 대상으로 그림책을 활용한 공감증진 독서치료 프로그램을 실시한 결과 정서적 요인인 공감적 각성을 향상시키는 데에는 효과적이었지만, 인지적 요인인 조망취하기, 상상하기 등에는 유의한 효과가 없었다는 전현정(2012)의 연구결과와 매우 유사한 결과로 볼 수 있다. 이처럼 인지적 공감능력의 변화가 쉽지 않다는 결과는 독서치료 프로그램 자체가 갖는 효과성의 한계에 기인할 수도 있지만, 다른 한편으로는 청소년 초기에 진입하는 초등학교 고학년 학생들의 자아중심성 증가와 관련될 가능성도 있다. 즉 이 시기의 학생들은 자의식이 강해지면서 자아중심성(Elkind, 1967)이 점차 커지는데, 이러한 사회인지적 특성은 청소년기를 거치면서 타인의 감정을 이해하고 추론할 수 있는 사회적 조망수용능력이 커짐에 따라 점차 감소되는 것으로 알려져 있다(Lapsley & Murphy, 1985). 실제로 이러한 조망수용능력이 인지적 공감능력의 주요 요소로 언급되고 있는 바(Davis, 1980), 본 연구나 전현정(2012)의 연구에서 적용한 비교적 단기간(4주~8주)의 한시적 독서치료는 이러한 사회인지적 능력의 의미 있는 발달적 변화를 가져 오기에는 프로그램의 기간이나 강도 면에서 충분하지 않았을 것으로 추론해 볼 수 있다.

본 연구의 두 번째 주요 결과는, 독서치료 프로그램에 참여한 실험집단의 학급은 통제집단 학

급에 비해, 6주간의 프로그램 직후 지난 1주일간 언어폭력을 행사한 정도가 유의하게 낮은 것으로 나타났다는 점이다(사전점수에서는 유의한 차이가 없었음). 추후시점에서 실험집단의 언어폭력 점수가 사전시점에 비해서는 여전히 유의하게 낮은 수준에 머물러 있었지만, 통제집단과는 유의한 차이가 없었다. 따라서 가설 2도 부분적으로만 지지되었다(사후점수에서만 유의함). 이러한 결과는 초등학교 학급단위의 독서치료 프로그램이 언어폭력을 감소시키는 것으로 보고한 최근의 다른 연구결과(김기쁨, 2017)와도 일치하며, 초등학생 대상의 독서치료 프로그램이 언어적 공격성을 포함한 다양한 형태의 공격성 감소에 효과적임을 보여준 여러 선행연구들(오계선, 2008 ;이은희, 임은정, 홍경자, 2003)과도 전반적으로 맥을 같이 한다. 독서치료의 이러한 긍정적 효과는 학생들의 경험보고서나 교사의 관찰결과 분석에서도 확인되듯이, 경청 및 생각 차이에 대한 이해, 분노와 미움의 표현, 역할극, 공감언어 캠페인 등 여러 활동들에 참여하면서 학생들의 의사소통적 공감능력이 향상되었고, 이러한 능력의 향상과 함께 타인을 비난하거나 공격하는 폭력적 언어사용 습관이 감소되었기 때문인 것으로 해석된다.

다만, 추후검사 시점에서는, 실험집단과 통제집단의 차이가 더 이상 유의하지 않게 되었는데, 이는 사후시점에서 측정된 실험집단의 긍정적 변화가 이후 충분히 유지되지 못했고, 통제집단의 언어폭력이 명확하지 않은 이유에 의해 점차 감소한 데에서 기인한다. 사후검사와 추후검사 사이의 8주 동안에, 실험집단 학급에 대한 독서치료 프로그램이 중단되었었고, 더욱이 이 기간의 일부는 하계방학 기간이었다는 점을 감안한다면, 실험집단의 학생들이 독서치료를 통해서 공감적, 비폭력적 언어 사용 기술을 습득하였다 하더라도 기존의 폭력적 언어 사용 습관을 대체하여 새로운 습관이 형성되기까지 강화와 연습의 기회가 충분히 주어지지 않았을 가능성이 크다. 이러한 지원의 부족이 긍정적 효과가 유지되지 못한 중요한 이유가 될 것으로 추정된다. 따라서 후속연구에서는, 독서치료 프로그램 후 추수 회기(booster session)를 연구의 일부로 포함시켜 독서치료가 언어폭력 감소에 미치는 긍정적 효과를 유지시키면서 학생들의 긍정적 변화를 추가로 지원하는 방안이 고려될 필요가 있다.

본 연구는 준실험 연구의 특성 상 몇 가지 한계점을 가진다. 학교에서 이미 형성돼 있는 5학년 초등학교 학급을 활용하여 독서치료 프로그램을 실시하였으므로, 실험의 내적 타당도를 위협하는 잠재적인 요소들을 제대로 평가하거나 완전히 통제하기 어려웠다. 예컨대, 실험집단에 배정된 학급의 담임교사와 통제집단 학급의 담임교사의 차이로 인한 고유한 효과나 이러한 교사 변인이 다른 요인들과 상호작용하여 종속변인에 효과를 미쳤을 가능성을 배제할 수 없다. 더욱이, 프로그램 종료 후 추후 측정 시점까지 8주간의 기간은 연구자가 정확히 평가할 수 없는 여러 변인들(예: 우발적 사건, 자연적 성숙 등)이 종속변인에 영향을 미쳤을 가능성도 배제할 수 없다. 다만, 본 연구에서는 종속측정치의 사전 평균점수가 통계적으로 다르지 않으면서, 학급의 학생 수, 성별 분포, 교사의 성별이 유사한 학급을 선정하여 이러한 가외변인의 영향을 최소화하고자 노력하였다. 많은 현장 연구들에서 엄격한 통제가 현실적인 이유로 어려울 뿐 아니라 과

도한 통제가 실험의 외적 타당도를 저해할 수 있는 측면이 있으므로, 후속연구에서는 중요한 독립변인을 연구 설계에 포함시켜 독서치료의 효과성을 평가하는 준실험 연구가 보다 바람직할 것으로 보인다. 예컨대, 연구대상 학생의 성별, 독서치료에 대한 교사의 경력이나 전문성, 프로그램의 강도나 지속기간, 프로그램 내용과 진행 방식 관련 요인, 통제집단 외의 비교집단 설계 등이 후속연구에서 고려되어야 할 것이다. 끝으로, 현장연구의 특성 상 본 연구의 주저자가 담임을 맡고 있는 학급을 대상으로 직접 프로그램을 진행하여 이중은폐(double-blind)의 원칙에 따라 연구를 진행하지 못한 점도 한계로 남는다.

이러한 방법론적 한계에도 불구하고, 본 연구는 언어폭력의 감소나 예방에 있어서 공감능력의 중요성에 주목하여, 초등학교에서 '학급'단위로 실시할 수 있는 공감기반의 독서치료 프로그램을 구성하고, 이러한 프로그램이 일부 공감능력의 향상뿐 아니라 나아가 언어폭력에 미치는 긍정적 효과를 검증하였다는 측면에서 의의가 있다. 그 동안 대부분의 연구들이 독서치료가 공감능력에 미치는 효과와 공격성에 미치는 효과를 서로 다른 연구에서 별도로 검증한 반면, 본 연구는 독서치료가 다차원적인 공감능력과 함께 학교폭력 중 가장 큰 비중을 차지하고 있는 언어폭력의 감소에 효과적임을 보여주고, 효과의 지속성 면에서도 추후평가까지 진행함으로써, 선행연구 결과들을 확장할 뿐 아니라 효과의 지속성을 확보하기 위해서 무엇이 필요한지 유용한 시사점을 제공하였다. 요컨대, 본 연구는 학급단위로 실시하는 공감기반의 독서치료가 언어폭력 예방 또는 개입에 활용될 수 있는 실증적 근거를 제시하며, 적절히 구안된 공감기반 독서치료 프로그램은 초등학생들의 공감능력을 키워줄 뿐 아니라 학교 내 언어폭력 예방 노력의 일환으로 기존의 독서교육과 접목되어 학급단위로 적용된다면 효과적인 형태의 개입 방안이 될 수 있다는 실천적 시사점을 제공한다.

참고문헌

- 교육부 (2017). 2017년 1차 학교폭력 실태조사 결과. 교육부.
- 구자경 (2006). 상담 일반 : 대학의 교양강좌를 이용한 공감교육 프로그램이 의사소통 및 인간관계와 치료적 요인 지각에 미치는 효과. 상담학 연구, 7(1), 11-26.
- 구자관 (2007). 언어폭력이 카지노딜러의 소진, 직무만족, 이직의도에 미치는 영향 : 분노조절기제의 조절효과를 중심으로. 경기대학교 관광전문대학원 석사학위논문.
- 구자숙 (1999). 북한 언어의 폭력성: 그 원인 및 심리적 영향. 심리과학, 8(1), 35-39.
- 권정안 (2001). 중학생을 대상으로 한 공감훈련 프로그램의 개발. 아동교육, 10(1), 67-76.
- 김경미 (2011). 공감교육프로그램이 초등학생의 공감능력과 자아존중감에 미치는 효과. 서울교육대학교 대학원 석사학위논문.

- 김기쁨 (2017). 초등학교 저학년의 언어폭력 예방을 위한 독서치료 활용 집단상담 프로그램 개발. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 김나현, 유형근, 조용선 (2010). 초등학교 고학년의 언어폭력 예방을 위한 의사소통 훈련 프로그램 개발. *교원교육*, 26(5), 1-26.
- 김난희 (2009). 독서치료활용 공감증진프로그램이 공감능력과 또래 괴롭힘에 대한 방관적 태도에 미치는 영향. 서울교육대학교 대학원 석사학위논문.
- 김은주 (2013). 독서기반 토의·토론 프로그램이 초등학생의 글쓰기 능력에 미치는 영향. 가톨릭대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김지신, 안지영, 오미경 (2014). 아동의 공감능력이 언어폭력 가해경험에 영향을 미치는 경로. *청소년학연구*, 21(10), 529-553.
- 김진아 (2009). 독서요법을 통한 공감훈련이 초등학생의 또래 간 공감능력과 갈등 해결전략에 미치는 영향. 전주교육대학교 대학원 석사학위논문.
- 김태경, 장경희, 김정선, 이삼형, 이필영, 전은진 (2012). 청소년의 비속어·욕설·은어·유행어 사용 실태와 언어 의식 연구. *국제어문*, 54, 43-93.
- 김평원, 이선영 (2014). 국어교육학 : 학교폭력 예방을 위한 언어문화 개선 프로그램의 욕설 현상 개선 효과. *새국어교육*, 101, 141-182.
- 김현희 (2002). 아동을 위한 독서치료: 이론적 고찰. *월례학술발표회지*, 1, 1-27.
- 김현희, 김재숙, 강은주, 나해숙, 양유성, 이영식, 이지영, 정선혜 (2010). 상호작용을 통한 독서치료. 서울: 학지사.
- 김현희, 명창순, 이동희, 이리아, 이승연 (2010). 상호작용 독서치료 사례집. 서울: 학지사.
- 노효송 (2008). 언어폭력예방프로그램이 초등학생의 학교생활에 미치는 영향. 성균관대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 민서정 (2010). 이혼가정아동의 적응을 위한 독서치료 프로그램의 효과. *한국놀이 치료학회지*, 13(3), 89-105.
- 박성희 (1997). *공감과 친사회 행동*. 서울: 문음사.
- 박영숙 (2012). 독서중심 공감교육 프로그램이 초등학생의 또래관계와 리더십생활기술에 미치는 영향. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 박재룡 (2001). 공감 훈련 프로그램이 초등학생의 문제행동 감소에 미치는 영향 : 공격행동, 과잉행동을 중심으로. 부산대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 선애순, 이형선 (2010). *아동 독서치료 이론과 실제*. 파주: 양서원.
- 소유진, 최병연 (2011). 언어폭력 예방상담이 초등학교 저학년 아동의 친구관계와 공격성에 미치는 영향. *초등상담연구*, 10(2), 119-136.
- 신재한, 전현규 (2013). *창의·인성교육을 위한 언어순화 프로그램*. 파주: 한국학술정보.

- 심미애 (2014). 고등학생의 비속어 사용 실태와 교육 방안 연구. 창원대학교 대학원 석사학위논문.
- 심해미 (2009). 집단 독서치료 프로그램이 영재 아동의 스트레스 수준, 신체화 증상 및 공감 능력에 미치는 영향. 명지대학교 대학원 석사학위논문.
- 안민희 (2003). 독서요법이 중학생의 자아존중감 및 내적 통제성에 미치는 영향. 경희대학교 대학원 석사학위논문.
- 양명희, 강희숙 (2010). 학교생활에서의 욕설 사용 실태 및 순화 대책. 서울: 한국교육개발원.
- 오계선 (2008). 독서치료프로그램이 초등학교 아동의 공격성 감소에 미치는 효과. 위덕대학교 대학원 석사학위논문.
- 우자영 (2015). 그림책을 활용한 공감증진 프로그램이 공감능력 및 친사회적 행동에 미치는 효과. 아주대학교 대학원 석사학위논문.
- 이수영, 유형근, 권순영 (2010). 초등학교 고학년의 언어폭력 예방을 위한 역할놀이 중심 집단상담 프로그램 개발. 한국아동교육, 19(4), 199-214.
- 이수정 (2007). 독서치료 프로그램이 저소득 가정 아동의 공감능력과 또래관계에 미치는 효과. 영남대학교 대학원 석사학위논문.
- 이수정, 이현림 (2008). 독서치료 프로그램이 저소득층 가정 아동의 공감능력과 또래관계에 미치는 효과. 아동교육, 17(2), 223-230.
- 이은희, 임은정, 홍경자 (2003). 아동의 공격성 감소에 있어서 독서 치료와 분노조절 훈련의 효과 비교. 한국심리학회: 건강, 8(3), 443-455.
- 임성관 (2014). 공감능력 증진을 위한 독서치료 프로그램 개발 연구: 초등학교 고학년을 대상으로. 한국독서교육학회지, 2(1), 25-42.
- 장경희, 이삼형, 이필영, 김명희, 김태경, 김정선, 송수민, 전은진, 안정호, 문선희, 김시정, 권대호, 박보령 (2011). 청소년 언어실태 언어의식 전국 조사. 서울: 국립국어원.
- 장혜경 (2009). 아동, 청소년을 위한 독서치료의 실제. 대구: 중문.
- 전경원, 권미은 (2011). 창의력도 키워주는 행복한 아동 독서치료. 서울: 창지사.
- 전현정 (2012). 그림책을 활용한 공감증진 독서치료 프로그램이 초등학생의 공감능력과 공격성에 미치는 영향. 아주대학교 대학원 석사학위논문.
- 정명실 (2003). 아동의 공감수준과 문제행동과의 관계. 대구가톨릭대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정순민, 유형근, 정연홍 (2015). 초등학생의 분노조절 능력 향상을 위한 독서치료 활용 집단상담 프로그램 개발. 학습자중심교과교육연구, 15(3), 443-462.
- 정여주, 두경희 (2015). 사이버폭력 가해자의 공감능력이 인터넷 댓글쓰기로 나타난 공격성 수준에 미치는 영향. 상담학연구, 16(1), 31-50.
- 정현진 (2010). 독서치료 집단상담 프로그램이 아동의 교우관계와 공감능력에 미치는 영향. 서울

- 교육대학교 대학원 석사학위논문.
- 조선순 (2011). 국어교과서 문학작품을 활용한 독서치료가 초등학생의 공감능력에 미치는 효과. 대구교육대학교 대학원 석사학위논문.
- 최미정 (2009). 그림책 활용 독서프로그램이 초등학교 고학년 학생의 공감능력 및 교우관계에 미치는 영향. 아주대학교 대학원 석사학위논문.
- 한경희, 박승희 (2015). 초등교육과정에 삽입된 공감향상 프로그램이 통합학급 학생들의 공감능력 과 공격행동 및 학급풍토 인식에 미치는 영향. *정서·행동장애연구*, 31(1), 337-364.
- 홍선아, 서영석 (2007). 공감훈련 프로그램이 초등학교 아동의 분노수준, 분노표현 및 공격성에 미치는 영향. *미래교육연구*, 20(2), 61-82.
- Barrett-Lennard, G. F. (1981). The empathy cycle: Refinement of a nuclear concept. *Journal of Counseling Psychology*, 28(2), 91.
- Bryant, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53(2), 413-425.
- Cameron, L. (1998). Verbal abuse: A protective approach. *Nursing Management*, 29(8), 34-36.
- Carkhuff, R. R. (1969). *Helping and human relations: A primer for lay and professional helpers: I. Selection and training*. New York: Holt, Reinhart and Winston.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*(2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10(85), 1-18.
- Egan, G. (1998). *The skilled helper: A problem-management approach to helping*. Pacific Grove, CA: Brooks.
- Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 38(4), 1025-1034.
- Fischer, K. W., Shaver, P. R., & Carnochan, P. (1990). How emotions develop and how they organize development. *Cognition and emotion*, 4(2), 81-127.
- Gartrell, N., Herman, J., Olarte, S., Feldstein, M., & Localio, R. (1987). Reporting practices of psychiatrists who knew of sexual misconduct by colleagues. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(2), 287-295.
- Hynes, A. M., & Hynes-Berry, M. (1994). *Bibliopoetry therapy*. St. Cloud, MN: North Star Press of St. Cloud.
- Hoffman, M. L. (1984). Interaction of affect and cognition in empathy. In Carroll E. Izard, Jerome Kagan, Robert B. Zajonc (Eds.), *Emotions, cognition, and behavior* (pp.103-131). NY: Cambridge University Press.
- Kaukiainen, A., Bjorkqvist, K., Lagerspets, K., Osterman, K., Salmiballi, C., Rothberg, S., & Ahlbom, A.

- (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 25(2), 81-89.
- Ketterman, G. H., & Hazard, D. (2000). *When you can't say "I forgive you": Breaking the bonds of anger and hurt*. Navpress Publishing Group.
- Lapsley, D. K., & Murphy, M. N. (1985). Another look at the theoretical assumptions of adolescent egocentrism. *Developmental Review*, 5(3), 201-217.
- Nickerson, E. T. (1975). Bibliotherapy: A therapeutic medium for helping children. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 12(3), 258-261.
- Piaget, J. (1969). *The intellectual development of the adolescent*. New York, NY: Basic Books.
- Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Counseling Psychology*, 21(2), 95-153.
- Rosenberg, M. B. (2003). *Nonviolent communication: A language of life*. Encinitas, CA: A Puddle Dancer Press Book.
- Shelley A. J. (2001). Using bibliotherapy with clients. *The Journal of Individual Psychology*, 57(3), 289-297.
- Straus, M. A. (1991). Physical violence in American families: Incidence rates, causes, and trends. In Dean Knudsen (Ed.), *Abused and battered: Social and legal responses to family violence* (pp.17-34). NY: Routledge .
- Truax, C. B., & Carkhuff, R. R. (1967). *Modern applications in psychology. Toward effective counseling and psychotherapy: Training and practice*. Hawthorne, NY: Aldine Publishing Co..
- Vygotsky, L. S. (2012). *Thought and language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

학급단위의 공감기반 독서치료가 초등학생의 공감능력 및 언어폭력에 미치는 효과

박 소 정¹ · 이 동 형² · 박 소 영³

¹학진초등학교 교사, ²부산대학교 교육학과 교수, ³부산대학교 교육학과 대학원생

연구목적: 초등학생을 대상으로 학급단위로 실시 가능한 공감기반 독서치료 프로그램을 개발하여 적용한 후 이러한 프로그램이 공감능력과 언어폭력에 미치는 효과를 검증하였다. **연구방법:** B광역시 소재 H 초등학교의 5학년 4개 학급에 공감능력 및 언어폭력에 관한 사전검사를 실시한 뒤 검사점수와 학급 구성이 가장 유사한 두 학급을 선정하여 한 학급은 실험집단 학급(23명)에, 다른 학급은 통제집단(23명)에 배정하였다. 실험집단은 6주간 매회 40분씩 총 18회기의 독서치료 프로그램에 참여했으며, 통제집단은 아무런 프로그램에 참여하지 않은 대기자 집단이었다. 프로그램의 효과 평가는 프로그램 종료 직후(사후시점)와 추후시점(사후검사 후 8주 후)에, 인지적, 정서적, 의사소통적 공감능력 및 언어폭력에 대해서 평가하였다. **연구결과:** 반복측정 분산분석 결과, 6주간의 학급단위의 공감기반 독서치료 적용 후(사후시점), 초등학생의 정서적 및 의사소통적 공감능력은 실험집단이 통제집단에 비해 유의하게 높은 것으로 나타났다. 또한 이러한 효과가 줄어들기는 하였으나, 프로그램 종료 후 8주가 경과된 시점에서도 여전히 통제집단 학급에 비해 높은 수준을 유지하였다. 반면, 인지적 공감능력에서는 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다. 독서치료 프로그램은 또한 초등학생의 언어폭력을 유의하게 감소시키는 것으로 나타났으나, 이러한 효과는 사후시점에서만 유의하였고, 추후시점에서는 통제집단과 더 이상 차이를 보이지 않았다. **결론:** 이러한 결과는 초등학생 대상의 공감기반 독서치료가 정서적, 의사소통적 공감능력을 향상시키고 언어폭력을 감소시키는 학급차원의 중재로 효과적이라는 증거를 제시한다.

주요어 : 독서치료, 공감능력, 언어폭력, 학급단위 프로그램